



**Aluna: Bruna de Araújo Ramos - 11/0025741**

**Experiência de uma prática pedagógica com a leitura e a escrita em escola pública do Distrito Federal.**

**Aluna: Bruna de Araújo Ramos - 11/0025741**

**Experiência de uma prática pedagógica com a leitura e a escrita em escola pública do Distrito Federal.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado,  
como requisito parcial para obtenção  
do grau de Licenciado em Pedagogia,  
à Banca Examinadora da Universidade de Brasília.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Marise Salles Carvalho – Orientadora

**Brasília – D.F  
2014**

**Aluna: Bruna de Araújo Ramos - 11/0025741**

**Experiência de uma prática pedagógica com a leitura e a escrita em escola pública do Distrito Federal.**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado com nota SS como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, tendo sido julgado pela Banca Examinadora formada pelos professores:

---

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Marise Salles Carvalho – Orientadora, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

---

Membro: Prof.<sup>a</sup> Dr. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

---

Membro: Prof. Dr. José Luiz Villar Mella, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Brasília, 05 de Dezembro de 2014

## **DEDICATÓRIA**

É chegada a hora de concluir mais uma etapa do meu processo de formação contínua.  
Graças a Deus e a minha família que são a minha pedra angular.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo caminho que percorri, como todos os caminhos de sucesso, com muitas dificuldades e obstáculos, porém com a certeza da vitória. Com a conclusão de mais uma etapa da minha vida acadêmica somente posso afirmar a minha gratidão a todas as pessoas que me auxiliaram na realização desse sonho.

Agradeço a minha mãe Maria Gecilene Araújo Ramos que me ensinou a nunca desisti, nunca deixar de lutar por aquilo que eu acredito.

Agradeço ao meu pai Geraldo Ramos Pereira que me ensinou o valor do perdão e a amar as pessoas como elas são.

Agradeço a minha irmã Tatiana de Araújo Ramos que me ensinou a importância da família.

Agradeço a minha irmã Géssica de Araújo Ramos por me ensinar o poder da oração.

Agradeço a minha filha Cíntia Maria de Araújo Ramos por ser o meu presente diário.

Agradeço ao meu esposo Cícero Soares Lima por me ensinar cotidianamente que a vida pode ser mais descontraída.

Agradeço, por fim, a todos (as) professores (as) que passaram na minha vida e que desvelaram o meu potencial acendendo em mim o entusiasmo pelo conhecimento.

Sonhe com aquilo que você quer ser,  
porque você possui apenas uma vida  
e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.

Dificuldades para fazê-la forte.

Tristeza para fazê-la humana.

E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.

Elas sabem fazer o melhor das oportunidades

Que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.

Para aqueles que se machucam

Para aqueles que buscam e tentam sempre.

E para aqueles que reconhecem

A importância das pessoas que passaram por suas vidas.

Clarice Lispector

## RESUMO

Esse relato da experiência de uma prática pedagógica com leitura e escrita em escola pública do Distrito Federal tem por objetivo ser um texto inspirador, de ações voltadas à apropriação da leitura e da escrita, bem como, de apresentação conceitual sobre alfabetização e letramento. Com caráter de relato, o texto traz uma abordagem teórica e prática que se entrelaçam durante as análises. O texto foi inspirado pelas minhas motivações com a leitura e a escrita em classe de alfabetização. Os registros relatam como foi essa experiência durante o período letivo de março de 2004 a dezembro de 2014, meus dez anos como professora alfabetizadora. A experiência foi realizada em escola classe do Paranoá embasada nas noções conceituais sobre apropriação da leitura e da escrita pelas crianças em processo de alfabetização, do ensino da língua portuguesa, da alfabetização e do letramento aplicados na sala de aula, da necessidade de aprofundamento teórico das práticas de apropriação da leitura e da escrita. O período da práxis confere grande parte do trabalho, trazendo o leitor para o universo das ações cotidianas do professor de classe de alfabetização. A pesquisa empregada diz respeito ao relato, as análises teóricas e o estreitamento entre o fazer do professor e os aportes teóricos sobre a apropriação da leitura e da escrita em classes de alfabetização. Registra-se que foi utilizado um delineamento de trabalho baseado na práxis. Sendo apresentados conceitos, sobre alfabetização e letramento, sobre as relações entre ensino da língua portuguesa e a alfabetização/letramento nos fazeres das salas de aula, bem como, o trabalho com a língua portuguesa, dentro do eixo alfabetização e letramento que contemplam o estudo da língua a partir do seu uso social. São reflexões dessa experiência a importância dos conceitos de alfabetização e de letramento para a apropriação da leitura e da escrita por alunos da escola pública do Distrito Federal, a necessidade em se fazer avanços nos estudos neste campo e o trabalho e as ações desenvolvidas em classes de alfabetização. Este estudo tem seu foco voltado para os seguintes objetivos específicos: Mostrar como minha prática em uma escola pôde contribuir para melhorar minha formação no campo da leitura e da escrita. Perceber a importância da leitura e da escrita para os processos de comunicação social das crianças em processo de alfabetização. Identificar os processos de formação continuada de professores. Identificar o papel das instituições de ensino (escola) na formação prática e teórica dos professores.

A metodologia é pautada na reflexão de minhas experiências, como professora de classes de alfabetização, que se questiona como ocorrem os processos de apropriação da leitura e da escrita?

A experiência mostrou que os processos de alfabetização e letramento ocorrem partindo do entendimento do professor de que a criança já é um usuário competente da língua materna. E partindo dessa constatação infere-se que as crianças elaboram hipóteses de comunicação escrita, que as direcionam para a produção escrita alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento.

## ABSTRACT

This account of the experience of a pedagogical practice with reading and writing in public school in the Federal District aims to be an inspiring text of actions aimed at reading and writing appropriation, as well as conceptual presentation on literacy and literacy. With report of character, the text provides a theoretical and practical approach that intertwine during analysis. The text was inspired by my motivations with reading and writing literacy class. The records relate how was that experience during the school from March 2004 to December 2014, my ten years as a literacy teacher. The experiment was performed in Paranoá class school grounded in the conceptual notions of appropriation of reading and writing by children in the literacy process of the Portuguese language, literacy and literacy applied in the classroom, the need for advanced theory of reading ownership practices and writing. The period of praxis gives much of the work, bringing the reader into the world of everyday actions of the literacy class teacher. The research employed with respect to the account, the theoretical analysis and the narrowing between making the teacher and theoretical studies about the reading and writing appropriation in literacy classes. Join a working design based on praxis was used. Being presented concepts, literacy and literacy, on relations between the Portuguese language and literacy / literacy in the doings of the classrooms, as well as work with the Portuguese language within the axis literacy and literacy that include the study of language from its social use. Are reflections of that experience the importance of literacy concepts and literacy for the appropriation of reading and writing by students from public schools of the Federal District, the necessity to make advances in the studies in this field and work and actions developed in class literacy. This study focuses facing the following specific objectives: To show how my practice in a school could help to improve my training in reading and writing field. Realize the importance of reading and writing for the media files of children in literacy. Identify the continuing education process teachers. Identify the role of educational institutions (school) in practical and theoretical training of teachers.

The methodology is based on the reflection of my experiences as a teacher of literacy classes, which asks how occur the reading processes of appropriation and writing?

Experience has shown that literacy and literacy processes occur starting from the teacher's understanding that the child is a competent user of the mother tongue. And based on this finding children up infers elaborate communication hypotheses writing, the direct to alphabetic writing production.

Keywords: Literacy and Literacy.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1ª PARTE: MEMORIAL VIDA EM LINHAS.....</b>	<b>13</b>
<b>2ª PARTE: APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA</b>	
<b>CAPÍTULO 1. CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 3. RELATO DA MINHA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E</b>	
<b>LETRAMENTO.....</b>	<b>43</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>3ªPARTE: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é a etapa final que compõe parte do requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Ele é orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Marise Salles Carvalho, com enfoque nas práticas de alfabetização realizadas na escola, sendo constituído por três partes, de acordo com as normas acadêmicas.

A primeira parte do trabalho é constituída pelo Memorial onde relato um pouco sobre as minhas vivências na minha vida pessoal, profissional e acadêmica. No texto do meu memorial abordo aspectos da minha alfabetização como ponto de partida para o entendimento de como são realizadas as associações da leitura, escrita, fala da língua materna e as exigências da escola na construção da linguagem formal.

A segunda parte é dividida em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado Conceitos de Alfabetização e Letramento, apresento alguns conceitos sobre alfabetização e letramento. Tendo em vista que a alfabetização como mera decodificação, foi muito utilizada dentro do dia a dia das escolas tradicionais do século passado, nesse período o professor era apenas um detentor de todo o conhecimento e o apresentava para o aluno de maneira linear e objetiva, se o educando conseguisse aprender ele era automaticamente promovido para a série seguinte, caso não fosse alcançado os objetivos propostos pelo o professor e a escola, ele era reprovado e não se pensava em nenhuma ação para sua aprendizagem. Sendo o letramento um termo novo dentro das escolas e da realidade brasileira, que a partir do ano 2001 passou a fazer parte das significações dentro do Dicionário Houaiss (2001) da língua portuguesa, esse conceito traz consigo uma série de fatores provenientes da necessidade de uma educação mais atual, expressiva e principalmente que atenda a recente mudança social dos educandos brasileiros.

No segundo capítulo intitulado Alfabetização e Letramento em sala de aula, apresento as relações entre ensino da língua portuguesa, alfabetização e letramento nos fazeres das salas de aula. O capítulo também apresenta aportes teóricos com sugestões, para o trabalho com a língua portuguesa, dentro do eixo alfabetização e letramento que contemplam o estudo da língua a partir do seu uso social.

No terceiro capítulo intitulado Relato da minha prática de alfabetização e letramento, apresento relatos da minha prática como professora alfabetizadora. Neste capítulo conto como, em sendo professora alfabetizadora, fui conhecendo e aprendendo sobre os processos de apropriação da leitura e da escrita como forma de ação interventiva no mundo

Na terceira parte apresento minhas perspectivas profissionais e as referências.

Desejei abordar a temática da alfabetização e letramento devido a minha experiência sobre o assunto, bem como, levantar as discussões que nos últimos anos, em muitos países, vem se intensificando, que trata das dificuldades para aprendizagem inicial do sistema da escrita. Como constata as pesquisas realizadas por Geraldi (1997), há um domínio precário para o uso competente da leitura e da escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas.

No Distrito Federal, observa-se que muitas crianças não conseguem atingir os objetivos propostos pela a educação e acabam ficando em defasagem idade-série em relação aos demais estudantes, segundo dados do Brasil, (2008) a taxa de distorção idade-série no DF, que mede a proporção de alunos com idade superior à adequada a cada série no ensino fundamental, é de 27,32% em 2008. O que para o DF representa um avanço já que em 2004 a taxa de distorção idade-série era de 31,10% (Brasil, 2004). Esses dados demonstram que ações no campo da alfabetização e letramento estão ocorrendo para conter o avanço das dificuldades apresentadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, para que haja mudanças expressivas em relação à evolução da aprendizagem é necessário um processo de alfabetização e letramento significativo para o estudante, pautado na reflexão-ação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Assim ciente da importância do conceito de alfabetização e de letramento para a apropriação da leitura e da escrita por alunos da escola pública do Distrito Federal, desejava em fazer avançar os estudos neste campo, o que pretendo com este trabalho é relatar as ações desenvolvidas durante minha atuação em classes de alfabetização.

A partir do principal objetivo da escrita desse texto que foi inspirado pelas minhas motivações com a leitura e a escrita em classes de alfabetização, que este estudo tem seu foco voltado para os seguintes objetivos específicos: Refletir como minha prática em uma escola pôde contribuir para melhorar minha formação no campo da leitura e da escrita. Refletir a importância da leitura e da escrita para os processos de comunicação social das crianças em processo de alfabetização. Refletir sobre os processos de formação continuada de professores.

Refletir sobre o papel das instituições de ensino (escola) na formação prática e teórica dos professores.

A metodologia utilizada será a pesquisa-ação, pautada na reflexão de minhas experiências, como professora de classes de alfabetização, que se questiona como ocorrem os processos de apropriação da leitura e da escrita?

**1ª PARTE: MEMORIAL VIDA EM LINHAS**

## **MEMORIAL**

### **VIDA EM LINHAS**

O presente Memorial foi escrito com o objetivo de relatar as experiências que vivenciei durante minha trajetória acadêmica e minha trajetória profissional. Para muitos a construção profissional se dá de forma retilínea: primeiro a formação acadêmica e em seguida o mundo do trabalho. Já na minha caminhada profissional o caminho traçado foi o do trabalho e concomitantemente a formação acadêmica. Por várias vezes me sentia constrangida por ter conseguido destaque no âmbito profissional, porém ainda não ter havido concluído o nível de graduação em Pedagogia. Consegui no exercício do magistério consolidar uma carreira com várias experiências gratificantes, porém sentia uma incompletude por ainda não ter podido concluir meus estudos em nível superior.

Nos trabalhos que desenvolvi dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal tive a oportunidade de trabalhar com pessoas bem mais qualificadas, em nível de titulações, o que sempre foi um incentivo para mim e também um espelho que refletia o lugar que eu estava, quem eu era e de onde eu vim, como me constituí profissionalmente para participar de equipes tão importantes dentro da educação. Dentro dessas reflexões sempre estava a Universidade de Brasília, pois apesar da minha formação, o Magistério em Nível Médio, não priorizar os conteúdos do vestibular, sempre achei que não deveria aceitar outra universidade na minha formação, senão uma das melhores do país.

O desejo de cursar Pedagogia na UnB está também no meu caráter político de querer ir contra a lógica de mercado que incentiva o estudante trabalhador a cursar qualquer faculdade rápida tendo em vista que já é concursado ou tem um emprego estável. Nunca me deixei levar por essa ideologia burguesa e mercadológica. Desejei estudar na UnB por acreditar que posso formar-me como professora da Educação Básica e utilizar todo conhecimento para mudar-me, construir-me e agir na minha comunidade como agente de transformação social. E sei que esses aspectos do ser político, consciente da sua intervenção no mundo jamais seriam levados em consideração em outras faculdades. Por isso defendo a Universidade Pública, o Ensino Público, como caminhos para construção do ser integral (cognitivo, social, político, emocional), pois não pode existir a construção do conhecimento com a fragmentação, o estudante deve ser visto como um todo, dotado de história passada, história presente e história prospectiva.

A minha trajetória escolar se inicia numa creche de apoio social denominada LBA (Legião Brasileira de Assistência) na cidade do Paranoá, na data minha mãe fazia curso de cozinheira e eu era atendida na creche. Nesta época o Paranoá vivia um movimento de fixação. O movimento de fixação do Paranoá foi uma luta ideológica entre moradores da região próxima a barragem do lago Paranoá com as forças repressivas do estado, para que os lotes de terra, ocupados pelos trabalhadores, que construíram a barragem do lago, fossem destinados a moradias fixas dessa população. Tendo em vista, que durante a construção de Brasília, os trabalhadores eram orientados a retornarem a sua cidade natal, após a finalização da obra.

No Paranoá, dado o seu caráter de cidade invasora, não havia investimentos nos serviços básicos para atendimento a população, por isso fui estudar em escolas do Plano Piloto. Minha mãe é merendeira da Secretaria de Educação do Distrito Federal e durante os anos iniciais estudei nas escolas onde ela trabalhou.

Assim estudei em algumas das escolas públicas do DF: nas Escolas Classe 316 Norte, 115 Norte, no Gisno, CEF 1 do Lago Norte e Escola Normal de Brasília.

Vivi algumas experiências que lembro até hoje, especialmente nos anos iniciais, como moradora do Paranoá sempre estudei no Plano Piloto, no auge de um momento histórico, no qual a cidade do Paranoá sofria um processo de fixação, pautado por embates entre moradores, polícia e governantes, o que gerava um olhar preconceituoso sobre todos que moravam no Paranoá, uma cidade tida como local de baderneiros, subversivos e carentes.

Na década de 1990 as escolas classes 316 e 115 Norte eram destinadas exclusivamente aos filhos de militares, que encontravam nessas quadras os apartamentos funcionais. Na época essas escolas eram consideradas “escola de rico”, porém contradizendo a hipocrisia de um sistema de classes a filha da merendeira e do carpinteiro teve a mesma formação dos filhos das classes média e alta da época.

A minha oportunidade de estudar me auxiliou na construção de uma visão sobre o sistema capitalista, sobre a lógica do trabalho dividido em classes, sobre o sistema de massa excluída, sobre a imagem socialmente construída de quem mora na periferia, sobre os conhecimentos construídos pela experiência do sofrimento, da luta.

Começo a contar minha trajetória profissional a partir do sonho da minha mãe, que desejava que suas filhas fossem professoras. Nós somos três irmãs, das quais eu sou a mais velha. Minha mãe planejou um trajeto para o alcance desse sonho. Sempre estive em seus planos que eu cursasse a Escola Normal de Brasília. Assim seu discurso era... “Você faz

Escola Normal, passa no concurso da Secretaria de Educação e depois, com seu dinheiro, você pode escolher a faculdade que quiser.” E assim aconteceu o trabalho sempre antecedeu a minha formação em nível superior até no planejamento da minha profissão.

Do meu processo de alfabetização lembro-me com nostalgia de uma professora que era escoteira. Sempre na segunda-feira tinha a hora da rodinha, onde cada um contava o que tinha feito no final de semana, então a professora contava as atividades realizadas, com seu grupo de escoteiros, durante o final de semana. Lembro-me dessa professora como uma mulher alta, bem alta, magra e estilo escoteiro, até a formatação das nossas aulas eram no estilo escotismo. Eu admirava muito essa professora.

Durante todo o meu ensino fundamental estudei na Escola Classe 115 Norte, naquela época essa escola era reservada a filhos de militares que vinham trabalhar no DF, esse aspecto marcou bem a minha história. Penso que esse fator influenciou bastante na minha formação, despertando em mim uma vontade de ir cada vez mais longe, não por onde eu nasci ou por onde eu moro, ou pelas profissões dos meus pais, mas sim pelo meu potencial intelectual, era uma boa aluna, sempre tirava notas boas. Nesse período aconteceu um episódio que até hoje mexe comigo. Era uma aula sobre a exploração do ouro no Brasil, a professora explicava sobre o ouro em pó, então por ser sempre participativa, resolvi perguntar: Professora, o ouro é em pó mesmo, se eu assoprar “avoa”?

Nossa “avoa”! A turma toda rio de mim, a professora interveio e a aula continuou normalmente, normalmente para os outros alunos... porque pra mim aquela cena não saía da cabeça e eu matutava como faria para que aquilo nunca mais acontecesse. Após esse dia prometi a mim mesma que buscava não falar mais “errado”; e sempre que tinha dúvidas entre a fala, à pronúncia e a escrita, buscava no dicionário. Outro acontecido que me auxiliou bastante foi um ditado, a professora ditou a palavra manteiga, então escrevi “mantega”, como eu falava. Estava errado. Percebi que na minha casa falávamos de uma maneira, mais na escola deveria ser diferente, continuei a buscar, assim fui construindo a minha escrita e a minha fala tanto para utilização em situações informais quanto formais da língua portuguesa.

Agora, a época mais marcante na minha vida escolar, refere-se ao período que estudei na Escola Normal de Brasília, foi onde aprendi a refletir, questionar, participar de movimentos sociais, ler e compreender as intenções implícitas e explícitas dos textos orais e escritos. Hoje participo, atou no mundo, devido a minha formação na ENB, não sou passiva as situações, mais questiono e busco sempre alcançar o que me é de direito, em todas as áreas.



Aprendi com todos os meus professores formadores da ENB, como ser, estar e participar ativamente das situações sociais (trabalho, estudo, relações com outro, relações de poder...).

Toda essa minha trajetória ajudou-me a estar inserida no mundo letrado, podendo participar com êxito em situações de leitura e escrita crítica, de concursos públicos, de vestibulares, de trabalho, de comunicação, de autonomia.

No final do ano de dois mil e três estava no meu último ano de Escola Normal de Brasília, quando prestei o concurso para professora da Educação Básica do Distrito Federal e passei. No início do ano de dois mil e quatro assumi como professora alfabetizadora numa Escola Classe da cidade do Paranoá.

Durante os períodos letivos dos anos de dois mil e quatro, dois mil e cinco, dois mil e seis e dois mil e doze trabalhei como professora alfabetizadora com turmas de primeira série do Ensino Fundamental de oito anos e turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Foi durante esse período em sala de aula que aprendi a estudar sobre minha prática e estudar para melhorar minhas ações em sala de aula.

Esses anos foram decisivos na construção da minha carreira, pois juntamente com a equipe de coordenação da escola desenvolvemos um projeto de alfabetização pautado nas ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky quando falam sobre os níveis psicogenéticos da escrita e com base no livro *Psicogênese da Língua Escrita* escrito por elas realizamos um trabalho com as turmas de alfabetização do turno vespertino.

Dado o bom andamento do nosso trabalho com alfabetização e letramento na escola fui convidada e em seguida eleita coordenadora local da escola. Assim durante o período letivo do ano de dois mil e sete, trabalhei como professora coordenadora local, na Escola Classe do Paranoá, com o objetivo de ampliar a metodologia baseada no aporte teórico dos livros de alfabetização da Emília Ferreiro e Ana Teberoski, no que diz respeito aos níveis psicogenéticos, as atividades específicas para a superação da cada hipótese de escrita, apresentada pelas crianças, sempre pautados pela construção de textos coletivos e no método analítico.

No período, de minha atuação como coordenadora local, procurei construir na escola um clima de coletividade e cooperação para realização dos trabalhos. As coordenações eram realizadas nas terças e quintas-feiras nos turnos matutino e vespertino objetivando a troca de experiências, a análise dos trabalhos realizados, a produção de materiais específicos para cada nível da psicogênese, bem como, com caráter avaliativo, dos processos de diagnose das

turmas, da aplicação da metodologia e das atividades, da realocação dos alunos nas turmas do reagrupamento por níveis da psicogênese da escrita e dos avanços e das dificuldades.

Em cada coordenação os professores eram incentivados a compartilharem as atividades, experiências, angústias e sucessos. Os professores planejavam e elaboravam as atividades coletivamente. Como coordenadora um dos papéis essenciais da minha função era manter a escola como um corpo coeso, no que se refere as ações didáticas e pedagógicas, onde o coletivo sempre foi relevante para o sucesso do trabalho.

Devido à expressividade do trabalho realizado na escola, no ano de dois mil e oito fui convidada pela Diretoria Regional de Ensino do Paranoá para compor uma equipe de professores, com experiências exitosas na área da alfabetização e letramento, que formaram o grupo de professoras formadoras do Paranoá, no projeto de formação de professores alfabetizadores, denominado Alfabetização e Linguagem. O curso era uma parceria entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal e a Universidade de Brasília.

O curso funcionava da seguinte maneira, cada regional de ensino do Distrito Federal deveria selecionar uma equipe de trabalho formada por professoras alfabetizadoras para receberem a formação da UnB e repassar para seus colegas professores nas suas respectivas regionais de atuação.

Como eu estava desenvolvendo um trabalho na área de alfabetização na Escola Classe do Paranoá que segundo os índices do IDEB era uma das melhores escolas da regional, fui convidada a fazer parte da equipe.

Éramos quatro professoras formadoras, íamos a Universidade de Brasília participávamos das formações e repassávamos aos professores de classes de alfabetização do Paranoá durante todo período letivo do ano de dois mil e oito.

Foi um momento muito especial, pois, pela primeira vez, estava saindo do espaço da escola para ampliar e compartilhar, com outras escolas, as ações de ensino de sucesso desenvolvidas na escola que trabalhava.

Durante o repasse do curso, utilizei todo o trabalho, que já havia feito na escola, como base para relacionar os conteúdos teóricos, ofertados pela universidade, com a prática do professor de sala de aula (práxis).

Durante os períodos letivos dos anos de dois mil e nove, dois mil e dez e dois mil e onze trabalhei como coordenadora intermediária de regional de ensino do Paranoá com o objetivo de acompanhar os professores de classes de correção idade-série denominado Se Liga e Acelera.

Esses projetos geraram certo descontentamento, dos professores da rede de ensino público do Distrito Federal, pois, se tratava de um programa comprado no Instituto Ayrton Senna e toda a tecnologia (material didático, provas, recurso humano, etc) vinha de São Paulo de maneira vertical, o que causava rejeição por parte de alguns. Bem como, todo viés político, por detrás da compra de soluções, embrulhadas com papel de presente e laço vermelho, para corrigir altos índices de evasão, distorção idade-série, repetência.

Era dentro dessa contradição que eu desenvolvia meu trabalho colhendo o que de positivo havia na proposta e imprimindo a marca do meu trabalho: alfabetizar e letrar.

Durante o período letivo do ano de dois mil e treze atuei como vice-diretora do Centro de Educação Infantil do Paranoá, foi uma das melhores experiências de trabalho coletivo que já tive.

Durante esse período tive a oportunidade de coordenar a formação de uma equipe responsável pelo estudo do currículo da educação infantil, juntamente com professores, equipe de apoio à aprendizagem, sala de recursos e coordenadores locais formamos uma equipe que conduzia e preparava o material para formação continuada em serviço, pautada na análise, estudo e proposições a cerca do currículo experimental da Educação Infantil do Distrito Federal. Esse trabalho rendeu alguns frutos, como: Entrega a Diretoria Regional de Ensino do Paranoá, do documento elaborado na escola, com sugestões de alterações, supressões e acréscimos ao currículo da Educação Infantil do Distrito Federal, atendendo as vozes dos professores de participarem ativamente na elaboração do currículo. Participação da escola na mesa regional de apresentação de sugestões ao currículo na Diretoria Regional de Ensino do Paranoá, da qual eu compus a mesa. Participação da psicóloga da escola como representante regional da mesa distrital de apresentação de sugestões ao currículo da Educação Infantil do Distrito Federal. Em todas as apresentações foi utilizado o documento que elaboramos coletivamente na escola.

No mesmo período coordenei a formação de uma equipe de gestão do PPP da escola, para reestruturação do Projeto Político Pedagógico, coletivamente, contemplando as vozes todos os segmentos da escola. A proposta apresentada aos funcionários foi a escolha democrática de uma equipe que com base no Projeto Político Pedagógico já existente na escola tivesse a autonomia de representar os segmentos na reelaboração do mesmo.

O Projeto Político Pedagógico da escola deve ser atualizado anualmente com base nas mudanças ocorridas no ambiente escolar, no que diz respeito, a concepções de ensino-

aprendizagem, tempo-espaco escolar, currículo, documentos oficiais, rotina escolar, método-metodologia, dentre outros a sugerir de cada escola.

Tendo em vista que a renovação do corpo docente da escola renova as concepções a cerca do fazer escolar, e o ano de dois mil e treze foi um ano de muita contratação de professores efetivos e a escola de educação infantil foi contemplada com esses novos profissionais, iniciamos o desafio de reorganizar o Projeto Político Pedagógico da escola.

O mais interessante desse trabalho é que como concomitantemente a escola estava realizando o estudo do currículo e a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, os trabalhos se complementavam a medida dos avanços das discussões. Enfim conseguimos concluir o Projeto Político Pedagógico com sucesso e com a participação de todos os segmentos de profissionais da escola que contribuíram com as proposições pautadas no currículo, bem como, com os documentos oficiais que regem Educação Infantil, tanto a nível distrital como federal.

Ainda nesse período participei da implantação do Projeto Soltando os bichos: uma experiência de psicomotricidade e ludicidade na educação infantil, a escola de educação infantil do Paranoá conta com atendimento da Educação Precoce que atende crianças de 0 a 3 anos com diagnóstico médico de necessidade de estimulação cerebral, física. Devido essa característica a escola conta com equipe de profissionais, bem completa, entre eles os professores de educação física.

Foram os profissionais de educação física que elaboraram um projeto de psicomotricidade e ludicidade para atender todas as crianças da escola e não somente seus alunos da Educação Precoce. Esse projeto contava com oficinas, circuitos, jogos externos, utilização da piscina e o principal, a orientação e o auxílio do professor de educação física nas atividades.

A escola toda se envolveu no projeto e apresentamos no circuito de ciências do Paranoá.

Enfim apesar de todos os trabalhos que realizei na Secretaria de Educação do Distrito Federal ainda me faltava o curso de Ensino Superior e isso no meu íntimo me tornava incompleta. Poderia fazer um curso a distância rápido para ter o diploma, porém apesar de saber que não seria fácil, dada a minha carga de trabalho que é pesada, sonhava em estudar na Universidade de Brasília. E nunca me contentaria somente com o ritual de passagem para o nível superior (diploma), mas precisava sentir, vivenciar, estudar na Universidade de Brasília.

Meu sonho sempre foi estudar na UnB, porém, como fiz Escola Normal de Brasília, e a formação era especificamente de caráter profissionalizante, fiquei com defasagem em disciplinas exatas, porém nunca desisti. Fiz dois vestibulares, no segundo estava aprovada, nem acreditei, foi uma sensação tão boa, inexplicável. Agora estou aqui, fiz um percurso bem corrido, adiantando disciplinas e fazendo cursos fora da Faculdade de Educação para complementar minha formação e também para angariar créditos. Desejo dar prosseguimento aos meus estudos, dentro desta universidade, nos campos de mestrado e doutorado. Todas as minhas experiências foram importantíssimas para o meu percurso dentro da Universidade de Brasília, pois ao longo dos estudos experimentei a relação íntima entre prática e teoria.

A universidade é mesmo um lugar mágico, o lugar do encontro. Durante o período do primeiro semestre de dois mil e onze e o segundo semestre de dois mil e catorze tenho vivido experiências incalculáveis de relações sociais, bem como de aprendizagens múltiplas.

Durante meus estudos na Universidade de Brasília tive a oportunidade de cursar disciplinas que auxiliaram, cada uma na sua especificidade, na minha formação. Na Disciplina Oficina Vivencial participei de atividades de relacionamento interpessoal, conceitos fundamentais para as atividades sociais. Na disciplina O Educando com Necessidades Educacionais Especiais aprendi da importância de conhecer e respeitar as individualidades de cada aluno, bem como, que cada pessoa possui potencialidades e fragilidades que devem ser observadas pela escola. A disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna tocou no que eu mais gosto de estudar que são as relações de ensino e aprendizagens no âmbito escolar. A disciplina Educação de Adultos foi essencial para o estudo das relações de afetividade entre professor e aluno nos processos de ensinar e aprender.

Destaco que todas as disciplinas contribuíram para o meu caminhar dentro da UnB, no meu fazer diário no meu trabalho, bem como, na minha vida como um todo.

Dentro da Universidade de Brasília participei dos projetos de Cinema e Filosofia e Economia Solidária e utilizei as concepções e teorias de cada projeto para refletir sobre a minha prática e realizar mudanças no meu fazer pedagógico.

A importância dos projetos para a formação acadêmica pressupõe a práxis, um contínuo relacional entre a teoria e a prática. Dentro dessa lógica aproveitei bastante e expandi além academia, todos os conhecimentos apropriados durante esses quatro anos.

As disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília contribuíram para minha formação integral, como cidadã e profissional. Os conteúdos e as metodologias adotadas pelos professores me desafiaram a aprofundar conhecimentos e desenvolver

competências reflexivas, críticas e argumentativas. As questões ligadas à ética profissional trabalhadas durante o curso contribuíram para um exercício consciente da profissão. Outro aspecto importante trabalhado durante as disciplinas é a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe, ponto crucial para formação profissional. Ponto fundamental, promovido pelas disciplinas, para a atuação nas relações sociais, é a capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre problemas. O curso contribuiu para ampliação da minha capacidade de comunicação nas formas oral e escrita, possibilitando a minha permanente atualização.

A Universidade de Brasília exige que o estudante seja autônomo, organizado e dedicado aos estudos devido à demanda das disciplinas, sendo, em minha opinião, aspecto importante para formação acadêmica. Durante o curso foram oferecidas oportunidades para participar de programas, projetos de iniciação científica e atividades de extensão universitária, das quais aproveitei bastante.

Enfim, estudar na Universidade de Brasília foi um sonho realizado.

**2ª PARTE: CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

## CAPÍTULO 1. CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Esse capítulo apresenta as definições teóricas de alfabetização e letramento, trazendo autores que traspassam por modelos abrangentes de letramento, que nos faz perceber a necessidade permanente da atual alfabetização penetrar nesse contexto dando sustentabilidade para a leitura, escrita e fazendo sentido real na vida da cada estudante. Sendo o capítulo um aporte teórico que expressa às concepções dos autores, sobre o que seja alfabetização e letramento.

É sabido que a fala é a primeira maneira utilizada pelo homem para produzir e perpetuar história. Durante muitos anos a linguagem oral era o único meio de comunicação e transmissão, para as gerações posteriores, dos seus saberes, mitos e tradições. Porém, apesar da estreita relação que hoje conseguimos estabelecer entre a oralidade e a escrita ambas não são intrinsecamente dadas. A oralidade é construída culturalmente entre seus pares nas relações sociais.

A autora, Stella Maris Bortoni-Ricardo, em seu livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* apresenta os três ambientes onde o educando começa a desenvolver o seu processo de socialização, quais sejam: a família, os amigos e a escola, denominados no livro, como domínios sociais (espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais). Sendo os papéis sociais um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais, construídos no próprio processo de interação humana.

Contudo é dentro da relação social, da interação com o outro, que se constrói a língua materna.

Na oralidade encontram-se todos os traços culturais oriundos das relações estabelecidas entre os indivíduos.

É nessa oralidade histórica que está à subjetividade de cada educando, sendo o sustentáculo para a aquisição das outras formas de comunicação.

Portanto para uma educação culturalmente sensível é necessária a valorização da primeira e exímia forma de produção de saberes, de cada educando, a linguagem oral.

Apesar da correlação estabelecida entre as linguagens oral e escrita ambas são movimentos independentes e com funções distintas.

Existe uma grande distância que separa os fenômenos da fala e da escrita na história da humanidade, dada a não progressão natural dos dois processos. Como relata Renato Hilário:



“Embora a linguagem escrita seja uma aquisição muito tardia na história humana, as primeiras formas sumero-acadianas datam apenas de uns 3.000 a.C., ela se insere numa tradição pictográfica milenar cujas primeiras manifestações conhecidas remontam há 35.000 anos a.C., no fim do período Musteriano. Só por volta de 20.000 anos a.C. é que aparecem nas cavernas as primeiras formas gráficas mais elaboradas de conteúdo mitológico, já demonstrando a existência de um certo domínio da técnica pictórica.” (2001)

Assim estudando a origem da alfabetização é possível constatar que devido às necessidades da comunicação do dia a dia da humanidade é que surgiu a escrita e a leitura, e que ao inventar a escrita, o homem também fez surgir a necessidade de que ela continuasse a ser usada e passada para as novas gerações. Devido a essa necessidade surgiu à alfabetização, ou seja, processo inicial de transmissão de leitura e escrita. Com relação à necessidade do surgimento da escrita para o dia a dia da humanidade, Cagliari confirma que:

“De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários.” (1998, p.14)

Com o passar dos tempos em função das necessidades de perpetuar à escrita e a leitura entre as gerações e de se comunicar de maneira escrita que surgiram às regras da alfabetização. Em relação a essa necessidade, Cagliari afirma que:

“Ao longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente.” (1998, p.15)

No tempo em que surgiu a escrita, pouca importância se dava ao processo de alfabetização, até porque a necessidade de domínio da mesma era menor. Aprendia-se e ensinava-se apenas o básico para se comunicar através da leitura e da escrita, tendo como forma de ensino um modelo mecânico. Isto acontecia por que:

“nessa época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repedindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto.” (CAGLIARI, 1998, p. 14)

Na antiguidade não existiam vários métodos e formas de se alfabetizar uma pessoa. Havia apenas um modelo padronizado e mecânico de cópia e leitura. Com relação à forma em que as pessoas eram alfabetizadas nesse tempo Cagliari afirma que:

“Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.” (1998, p.15)

Muito mais tarde o ensino da leitura e da escrita, ou seja, o processo de alfabetização chegou ao Brasil, tendo início com os jesuítas, dos quais ensinavam a ler e a escrever, como afirma Paiva: “desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, e a contar e cantar.” (1996, p. 43)

Mas, o Brasil com o passar dos tempos não alfabetizava muito diferente da forma adotada na antiguidade, e infelizmente ainda no país acontece de professores ensinarem de forma padronizada e mecânica, contribuindo para uma grande defasagem na formação de crianças que saem das séries iniciais do ensino fundamental. Como podemos analisar nos relatos de Ramos:

“Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes da primeira e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas.” (1953, p. 102)

Diante disso o conceito de alfabetização tem sido pautado por diferentes análises e enfoques, privilegiando, em alguns casos, a abordagem mecânica do processo de apropriação da língua escrita, cuja preocupação central é o como fazer (métodos e técnicas), ao invés de centrar-se, também para o aspecto de como o aluno aprende. Como afirma Batista:

“A alfabetização em sentido estrito “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade

de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.” (BATISTA, 2006)

Historicamente, o conceito de alfabetização, no processo de aprendizagem, caracterizou-se simplesmente na capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, representando-os por sinais gráficos. Como descreve Mortatti:

“A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. No contexto brasileiro, a mesma sucessão de oposições pode ser constatada.” (MORTATTI, 2000)

O Brasil, antes dos anos de 1980, era uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e com reduzidas práticas de leitura e escrita. Assim a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir ou interpretar palavras (ou frases curtas) ou efetuar os dois processos parecia ser suficiente para diferenciar alfabetizado e analfabeto.

A partir de 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Para Ferreiro a função desses estudos foi: “[...] mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo.” (2005)

A alfabetização apresentada dentro da nova proposta escolar encontra-se sobre duas óticas: uma que entende a alfabetização como processo de compreensão da decodificação (leitura) e da codificação (escrita) da língua. Como aponta Lemle (1984) o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa. Outra compreende a alfabetização como um processo mais abrangente e permanente que se estende por toda a vida, que não se esgotaria na aquisição da leitura e da escrita.

Portanto a alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. Conforme afirma Vygotsky:

“O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanhos. Conseqüentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar.” (1998)

A alfabetização e o letramento ocorrem de maneira a envolver todos os aspectos sociais presentes na língua, de forma mais específica encontra-se a sociolinguística, apresentada com uma abordagem de interação, primeiramente especificada por Vygostky (1989) que afirma que a maneira que a pessoa se expressa verbalmente influencia de forma ativa no entendimento do mundo que o cerca, desse modo à fala tem uma importância social muito significativa na sociedade, desde os estudos de Vygostky.

Essa ampliação no entendimento da alfabetização pautada nos usos sociais das práticas de leitura e escrita traz a cena o conceito de letramento. Apresentado por Val, como sendo:

[...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19)

O letramento também pode ser definido como:

“[...] o uso pelo indivíduo de informações impressas e escritas para inserir-se na sociedade, para atingir suas metas pessoais e desenvolver seu conhecimento e potencial.” (KIRSCH & JUNGBLUT, 1990 apud SOARES, 2004, p.109)

O Dicionário Houaiss (2001) define letramento como “um conjunto de práticas que denota a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

No Brasil, o termo letramento foi usado pela primeira vez por Mary Kato (1986) numa obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Depois disso, muitos autores se interessaram pelo tema, tendo como consequência diversas pesquisas científicas.

Em seu livro: “Letramento e Alfabetização”, Tfouni explica que:

“A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta.” (2010, p. 32)

Refletindo sobre o surgimento do termo letramento, a autora Kleiman (2008) argumenta que o conceito de letramento “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.” (2008, p. 15)

Antes de se encontrar um pensamento social da língua, diversos autores apresentaram sua posição em relação aos fatores sociais que influenciam direto ou indiretamente os portões da escola. Para Wallon (apud NOVA ESCOLA, Grossi, 2008, p.76) o fator social é algo que parte do interior do indivíduo, um desejo nato da própria existência “O indivíduo é social não como resultado de circunstâncias externas, mas em virtude de uma necessidade interna”. Para Freire (apud NOVA ESCOLA, Grossi, 2008, p.110) a educação não ocorre em meios isolados, mas através das interações sociais “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”, desse modo Freire explica claramente o princípio ideológico da sua tese sobre educação, os indivíduos trazem consigo conhecimentos prévios que devem ser valorizados, como fatores primordiais da educação social.

Além disso, a escola apresenta dentro de seus limites uma série de fatores presentes na sociedade que devem ser valorizados perante o ensino, para Morin (apud NOVA ESCOLA, Grassi, 2008, p.114) “A escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo”

Assim a educação permeia por uma trama pedagógica onde em determinados momentos o educador é o detentor do conhecimento e em outros o educando, como agente social, se apresenta como mediador das situações de ensino, Montessori (apud NOVA ESCOLA, Grassi, 2008, p. 66) defendia que “A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir.”

Dentro dessas abordagens, o ensino da língua deve de maneira expressiva passar por uma concepção de interação direta entre o professor, o aluno e a sociedade atual. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) o domínio da linguagem tem uma relação direta com as relações sociais, nas quais os indivíduos se envolvem:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os

seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p. 23).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram a necessidade de uma escola comprometida com o saber social, aquele que leva o educando a participar e transformar a sociedade.

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos. (SILVA, 2004, p. 27)

Para que haja, um melhor entendimento da sociolinguística é necessário que se defina, claramente, a expressão linguagem, que para os PCNs (BRASIL, 2001) é:

Uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta, diferentes práticas sociais das quais se pode participar. (BRASIL, 2001, p. 23-24)

Segundo Freire (1987) a leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo, é, científica, política e pedagogicamente, capenga.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam que pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) esse conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras

oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”.

Nos anos atuais essa diferenciação, entre a aquisição dos códigos da língua escrita e a sua utilização em situações sociais reais, foi se tornando mais clara e compreensível, concretizando-se na distinção entre alfabetização e letramento (Magda Soares, 1998).

Assim, para Magda Soares, Alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Ler e escrever significa o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). É um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).

E segundo Magda Soares (2002) letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, somente na segunda metade dos anos 1980 que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. A incorporação dessa nova palavra ao vocabulário brasileiro ocorreu devido um novo contexto social, que exige do alfabetizado (estado ou condição de quem sabe ler escrever) respostas adequadas, às intensas demandas sociais, pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. O letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. O letramento está dividido em duas dimensões importantes: uma individual e outra social, onde uma ou outra está contida nos pensamentos do letramento atual. À dimensão individual está presente cognitivo do indivíduo, ou seja, é apenas o uso das tecnologias mentais complementares de ler e escrever.

Dentro da dimensão social o letramento se torna um fenômeno cultural, o conjunto de atividades sociais que envolvem a escrita. Segundo a autora sempre ao utilizar o letramento em sala de aula o professor se apropriará de uma das duas dimensões.

Define letramento como sendo estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva (dedica-se a atividades de leitura e escrita) e exerce (responde às demandas sociais de leitura e escrita) as práticas sociais que usam a escrita.

Segundo Magda Soares (2002) ler é um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que se estendem, desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até um longo e complexo continuum. Estende o significado de ler desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Magda Soares (2002) aponta que escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita. Dessa maneira, escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, habilidade de organizar as ideias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente.

Enfim para Magda Soares (2002) escrever é um conjunto de habilidades, comportamentos e conhecimentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado.

Tendo em vista que ler e escrever são conhecimentos utilizados a todo tempo para se comunicar socialmente, o próximo capítulo apresenta considerações teóricas sobre o estudo da língua e as práticas de alfabetização e letramento em sala de aula.



## **CAPÍTULO 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM SALA DE AULA**

Esse capítulo apresenta as relações entre o estudo da língua e as práticas de alfabetização e letramento em sala de aula, bem como, as proposições para o ensino da língua explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Como vivemos numa sociedade grafocêntrica, as crianças mesmo antes de serem alfabetizadas já se envolvem em práticas sociais de leitura e de escrita, seja quando solicita que alguém leia para elas o nome de uma rua, a bula de um remédio, uma receita culinária etc. Podemos dizer que as crianças, mesmo não decodificando as palavras, já apresentam graus de letramento, pois de uma forma ou de outra já fazem uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. Portanto, a noção de letramento surge devido à necessidade de se explicar algo que vai além da alfabetização, ou seja, do domínio da tecnologia da leitura e da escrita.

A língua Portuguesa, deve ser vista como eixo norteador da alfabetização, mas para que isso ocorra é necessário que ela seja apresentada aos alunos de maneira prazerosa e atrativa, unindo o estudante as vivências cotidianas. Como suscita as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 30p.) que propõe aos professores das classes de alfabetização:

Que à sua sala de aula seja levada a língua portuguesa com toda a sua complexidade e riqueza (leitura de imagens, leitura corporal, leitura de gráficos, músicas, poesias, parlendas, etc), e oportunize a todos os estudantes um ambiente em que palavras não apareçam descontextualizadas e isoladas, sem a preocupação com a construção de sentidos, mas sim inseridas em um contexto significativo, visto que a Língua Materna é trabalhada junto com a prática social a que pertence e está presente em todos os conteúdos, das mais diversas áreas do conhecimento.

Atualmente a escola deixa para trás toda a realidade vivenciada pelo aluno, desconsiderando sua história de vida, seus conhecimento prévios, seus problemas e dificuldades. Desse modo os professores ensinam conteúdos desnecessários e totalmente desvinculados ao cotidiano dessas crianças. Segundo Geraldi (1997) a escola não faz a crítica verdadeira e histórica do saber e se apropria de qualquer conteúdo, o considerando valido, muitas vezes esses são baseados em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas.

Assim para que o professor consiga fugir desse cenário triste que cerca o ensino da língua Portuguesa é necessária pesquisa, aprofundamento e principalmente um conhecimento do seu aluno, de suas limitações, do seu histórico e anseios, para então lidar com maior profundidade de assuntos que cercam o meio escolar. Para tanto as Orientações para a

organização do Ciclo Inicial de Alfabetização - CEALE (2004, p. 11) apresenta uma proposta que viabiliza o ensino da língua em sala de aula. Explica que:

(...) o trabalho em sala de aula deve se organizar em torno do uso e privilegiar a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas.

O professor ao ensinar comete diversos erros que acabam afetando de maneira significativa a aprendizagem de seus alunos, fazendo com que o português se torne uma aula chata, monótona, desvinculada de seus interesses e principalmente que não acrescenta em nada na utilização de sua linguagem. Ainda de acordo com as Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização - CEALE (2004, p. 18) é preciso:

ter clareza quanto à diversidade de uso e funções da escrita e às incontáveis possibilidades que ela abre é importante tanto do ponto de vista conceitual e procedimental, para que o aluno seja capaz de fazer escolhas adequadas, ao participar das práticas sociais de leitura – escrita, quanto também do ponto de vista atitudinal, porque o interesse e a própria disposição positiva para o aprendizado tendem a se acentuar com a compreensão da utilidade e relevância daquilo que se aprende. (CEALE, 2004, p. 18)

Assim ter clareza entre essas duas vertentes é fator fundamental para a elaboração de um plano de ensino que valorize o aluno e suas possibilidades. E para que isso ocorra é necessário que haja a aprendizagem significativa, segundo Ausubel (apud DISTRITO FEDERAL, 2000), ou seja, novas informações apoiadas em conceitos relevantes preexistentes no cognitivo da pessoa. Esses conceitos, por sua vez, se originam das experiências de vida de cada indivíduo, esses conceitos são denominados “subsunçores”. Os subsunçores são adquiridos no dia-a-dia da pessoa por meio de interações familiares, sociais, etc., sempre na idade pré-escolar, a criança vai interagindo e assimilando conceitos de maneira não intencional. Outro processo de aquisição de “subsunçores” é assimilação de conceitos formais, de maneira intencional, pela escola. Perceber essa relação da aprendizagem significativa é um passo fundamental para o ensino que atenda as necessidades apresentadas pelos alunos e suas atribuições linguísticas.

O ensino da língua em sala de aula tem que buscar como fator essencial o desenvolvimento de capacidades diversas presentes no dia a dia das crianças, o Currículo da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2000) menciona que ao ensinar os educandos

diversas formas de linguagem verbal, busca o desenvolvimento de capacidades de atuação construtiva, transformadora e de influência mútua. Salientar esse ponto de vista é importante já que a língua portuguesa norteia todas as atividades de interação entre os indivíduos, é por meio dela que se estabelecem relações de contribuição e diálogo presente em qualquer meio social.

A escola para trabalhar o ensino da língua portuguesa deve por muitas vezes valorizar o entendimento da mesma como um todo respeitando suas peculiaridades e se livrando de mitos enraizados em toda a trajetória escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (2001, p. 31) entende que:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola; precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 2001, p. 31)

Para esse entendimento o ensino da língua deve valorizar aquilo que é mostrado no dia a dia escolar, sem preconceitos ou desvalorizações, realizando uma interação direta entre os diversos textos presentes na realidade escolar ou fora dela, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 30-31) considera que:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos.

A escola tem como função ajudar o aluno a perceber e questionar o próprio estudo e uma metalinguística constante, que pensa e reflete a cerca dos textos apresentados em sala de

aula nos diferentes contextos. Por isso o ensino da Língua Portuguesa deve se desprender de métodos antigos e, muitas vezes, desnecessário ao aluno, como parte solitária do ensino, mas unir a esses métodos os atuais pensamentos que norteiam o ensino-aprendizagem da língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 33) salienta que:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-à-bà seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

Os professores, muitas vezes, querem ensinar a língua materna sem se utilizar da linguagem adquirida ao longo de muitos anos pelos alunos. Isso é um grande erro, já que desconsiderar como importante aquilo que se fala fora da escola é desacreditar na nossa própria cultura, que varia de região para região. Como afirma Geraldí (1997) hoje é impossível imaginar um ensino de língua materna sem adaptá-lo ao que se conhece da linguagem, é um atraso de tempo e prejudicial aos interesses individuais e nacionais, se contrapor a esse pensamento. Para as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 82p.) o foco do ensino deve ser:

O estudo da língua materna, pois todo sujeito é um falante nativo da sua língua. O estudante, ao ingressar no sistema escolar, já é um usuário da língua e aprendeu a entender a linguagem em suas relações sociais com a comunidade a qual pertence, ou seja, possui competência linguística. O estudante como um sujeito, em sua diversidade, que possui um perfil sociolinguístico, cultural, econômico e que realiza práticas que dependem da língua – fala, ouve, lê e escreve – ou seja, ele é o tempo todo produtor de texto, usuário da língua.

Para fugir dessa realidade, o professor deve se atentar a seus procedimentos em sala de aula, buscar realizar uma leitura compreensiva e significativa, evitando textos chatos e repetitivos, que muitas vezes subestimam a inteligência de seus alunos, os textos devem ser atrativos, fazendo com que o estudante se sinta entusiasmado pela leitura e que ele veja nesse momento a oportunidade de conhecimento de seu mundo, de sua realidade, que possa crescer seu pensamento crítico e sua linguagem oral e escrita. Como ressalva as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 81p.): É nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que o estudante começa a construir sua autonomia como leitor e seu percurso como escritor deslancha.

Evitar redações torturantes, que não acrescentam em nada para a aprendizagem da língua, mas torna a redação um momento difícil e complicado, seria outro procedimento importante para a aprendizagem da língua. As redações devem ser momentos das aulas de português em que o aluno se sinta livre para pensar e criar, percebendo a importância de expor suas colocações e mostrar o quanto elas são importantes para o desenvolvimento do mundo que o cerca. Assim os alunos deixam a escola com grandes dificuldades, Geraldi (1997) aponta que as crianças apresentam déficit ao escrever, sendo incapazes de preencher algumas linhas.

O professor como mediador do ensino da escrita deve partir textos escritos por autores conhecidos dos alunos, fazendo uma ligação real daquele que escreve com aquele que vai ler. Dentro desse ponto de vista os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 34) ressalta que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 2001, p. 34)

Assim o ensino da escrita de textos deve priorizar o uso dos diferentes gêneros, como ação de conhecimento, para o educando perceber de maneira ativa a necessidade de se escrever bem para que se leia com maior facilidade e habilidade.

A Língua Portuguesa aprendida na escola muitas vezes não tem atendido a realidade vivida pelos estudantes, já que se apropria de textos descontextualizados, ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 39):

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

O texto parece ser um elemento essencial para o ensino da língua, mas para que haja verdadeiramente o ensino da Língua Portuguesa e que essa tenha realmente a eficácia que

deve ter, é necessário que se apresente a linguagem, dentro de suas duas formas, representadas pelas linguagens oral e escrita. As Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 83p.) orientam que a alfabetização precisa:

Garantir, além da sistematização dos recursos do código e seus princípios organizadores (codificação e decodificação), o desenvolvimento paralelo de outras competências linguísticas. Como afirma Antunes (2003), os outros estratos linguísticos: o sintático, o semântico, o lexical, o pragmático, o ortográfico, o da pontuação, o da apresentação formal do texto, devem ser trabalhados nas aulas de língua sempre, para que desde cedo o escritor viva a experiência de perceber a imensa versatilidade da língua.

Também de acordo com o ponto de vista apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p.48) a linguagem oral tem em seu papel fundamental a autoconfiança, a autoestima e traz a base necessária para a introdução da escrita:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

A escola deve valorizar a linguagem oral trazida pela a criança, mas deve também ensinar a ela como utilizar-se de uma linguagem formal, pois a linguagem oral é como uma roupa que usamos, de acordo com o local aonde vamos, se estamos em um casamento a roupa deve ser formal, já em um clube podemos usar roupas menos formais. A língua oral também deve se empregada de acordo com o local onde se emprega, cabe a escola mostrar essa diferenciação nas aulas de Português. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 49) trata da diferenciação oral da seguinte maneira:

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino

escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo.

Dentro desse ponto de vista o professor se torna mediador da fala, da linguagem formal, culta, que valoriza a linguagem oral das crianças respeitando sua realidade e sua vivência.

Ao escolher a linguagem oral como conteúdo importante do ensino da Língua Portuguesa, a escola assume um papel relevante e estabelece uma necessidade de organização por parte do professor, afiançando um ensino de qualidade. Assim os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 49-50) comenta que:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.

Assim o ensino da língua oral exige do educador um pensamento aberto e reflexivo, de modo a atender o educando em todos os seus aspectos. Atividades simples e contextualizadas são apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 50):

É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento. A linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, mas o contrário também vale: as atividades relacionadas às diferentes áreas são, por sua vez, fundamentais para a realização de aprendizagens de natureza lingüística (BRASIL, 2001, p. 50).

Muito mais que apenas utilizar-se da fala, é necessário dentro do contexto escolar de ensino da língua, momentos reservados e planejados para a escuta, que também é importante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 52) enfatiza que:

(...) é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena. Propostas desse tipo requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, a explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade, do tempo aproximado de realização e de outros aspectos que se façam necessários. Mais do que isso, é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos). A escuta e demais regras do intercâmbio comunicativo devem ser aprendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido, e não sejam apenas solicitações ou exigências do professor.

Aprender a escutar é papel necessário ao fazer escolar e cabe ao professor planejar momentos que apreciem esse conhecimento linguístico da Língua Portuguesa.

Além de aprender a falar e escutar a aprendizagem também perpassa pelo conhecimento da língua escrita que se dá diariamente na realidade escolar, já que estamos inseridos em uma sociedade totalmente grafocêntrica, a escola tem como prioridade o ensino da escrita. Para Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 64) “Uma das funções capitais da escola é, justamente, a função de alfabetizar a população, ou seja, possibilitar o acesso à cultura escrita”. Acreditar nesse ponto de vista é está aberto a entender e estudar o ensino da Língua Portuguesa como muito mais que simples conteúdos estabelecidos, mas como realidade presente nas salas de aula.

Ainda nessa mesma linha de considerações, Curto, Morillo e Teixidó (2000) reforçam que para que se tenha acesso a regras estabelecidas em nosso idioma é necessário que se haja auxílio da escola, assim o professor deve apresentar às crianças os conceitos e conhecimentos apresentados pela nossa língua, pondo ao alcance dos educandos as formas verbais formais, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Assim a escola deve ensinar de maneira abrangente o uso e a função da escrita, já que ela, não é adquirida naturalmente, como a linguagem oral presente no cotidiano das crianças.

Para a escola formar cidadãos que saibam verdadeiramente se apropriar do uso da escrita é necessário que se reflita sobre o uso adequado do ensino, pense de maneira abrangente e significativa, e elimine ideias pré estabelecidas sobre o ensino da língua, para então desenvolver o pensamento lógico da escrita.

Curto, Morillo e Teixidó (2000) consideram que as ideias da escola sobre a linguagem escrita são restritas a métodos tradicionais que não permitem ao educando refletir, assim para eles, o mais delicado é que dentro da escola com padrões antigos, a criança não pensa sozinha, é convidada a escrever palavras pré determinadas pelo professor, é induzida a se lembrar a



forma correta de escrever palavras, ou seja, nesse modelo é valorizada a percepção e a discriminação visual das letras e as habilidades de reproduzi-las, desse modo a linguagem escrita, em salas de aula tradicionais, é um problema apenas psicomotor e de memorização, minimizando o aspecto cognitivo da questão.

A utilização de conteúdos previamente estabelecidos é um grande erro do ensino da língua portuguesa, mas a maior dificuldade dos educadores é se desprender desses conteúdos, respeitando a individualidade de cada criança, as peculiaridades de sua região e principalmente o desenvolvimento cognitivo, social e psicolingüístico da sua sala de aula. Para Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 66) “[...] o pensamento e a reflexão da criança ficavam sacrificados em nome de um método, cuja lógica era evidente para o adulto, mas totalmente incompreensível para a criança.”

Nota-se também uma grande dificuldade ao buscar estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem dos alunos, muitas vezes o professor se apropria de procedimentos arcaicos, constrangedores e nada significativos. O professor deve ser criativo em sua aula buscando sempre o bem estar de seus alunos e principalmente sua aprendizagem.

Assim é necessário que se questione esses pensamentos e foque a aprendizagem verdadeiramente no aluno, que é o objeto principal de ensino. Dentro dessa visão revolucionaria o objetivo de ensinar se torna outro, segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000) ensinar não é apenas transmitir conteúdo ao ouvinte e sim ajudá-lo a modificar suas ideias e para isso é necessário conhecê-lo, escutá-lo, perceber seu ponto de vista e escolher o apoio certo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para o avanço. Desse modo o objetivo do ensino da língua escrita é abordar a necessidade de cada criança, mostrando para ela que a aprendizagem pode ser significativa para sua realidade.

Motivar o aluno para o entendimento da Língua Portuguesa é fator fundamental para o bom aproveitamento do ensino, o educando precisa perceber em sua aprendizagem que a linguagem escrita é feita para ser utilizada em seu dia a dia, em sua realidade cotidiana. Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 84) afirmam que:

[...] a linguagem escrita que usamos na escola deve ser funcional. Não escrevemos e nem lemos “porque sim”, mas para resolver alguma necessidade: fazer uma lista de compras, ver quem falta na aula, enviar uma carta para uma pessoa real, escrever um jornal, aprender um tema, etc. Reclamar um uso funcional e comunicativo da linguagem, na escola, não deve ser interpretado num sentido restrito e utilitarista. Também é funcional o que tem sentido, interesse e valor educativo, escrever e ler

para aprender a escrever, para nos divertir, para nos mesmos, para melhorar a letra, para experimentar com a escrita e com a leitura, para aprender outras matérias, etc.

Dar funcionalidade a Língua Portuguesa em sala de aula é trabalhar com a auto-estima do educando mostrando que aquilo que se aprende na escola não está desvinculado de sua realidade fora dela.

Desse modo o ensino da língua materna é muito mais que simplesmente contextos gramaticais, é mostrar ao aluno sua importância no mundo, é levá-lo a acreditar nas suas próprias produções, é perceber que não formamos apenas decodificadores, mas seres pensantes, que são capazes de refletir sobre o seu próprio falar, escrever, ler, interpretar apropriando-se da metalingüística que nasce no seio do processo de alfabetização.

Apresentando para os estudantes as funcionalidades da língua consegue-se alcançar mais facilmente os objetivos de aprendizagem no ensino da alfabetização e letramento.

Para tanto o próximo capítulo expõe minhas ações como professora alfabetizadora, tendo como proposição a reflexão sobre a minha prática pedagógica.

### **CAPÍTULO 3. RELATO DA MINHA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Esse capítulo apresenta o relato das minhas práticas de alfabetização e letramento com base na análise conectiva entre o fazer escolar e os aportes teóricos que tratam da temática em questão.

O presente trabalho de atuação em classes de alfabetização foi realizado, em uma Escola Classe, situada na cidade do Paranoá.

A equipe gestora era formada pela diretora, pela vice-diretora, pela secretária e pelo supervisor administrativo. A equipe pedagógica era formada pela supervisora pedagógica e duas coordenadoras pedagógicas, uma para o turno matutino e outra para o turno vespertino.

A escola em seu espaço físico era constituída de 12 salas de aula, 1 sala dos professores, 1 sala de direção, 1 sala de secretária, 1 sala dos supervisores, 1 cozinha, 1 sala de recursos, 2 banheiros dos professores, 2 banheiros para os alunos.

O total de alunos atendidos na escola era de 840 em ambos os turnos. Cada sala de aula era composta por 35 alunos. As séries existentes na escola eram da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de oito anos, nos anos de 2004 a 2006 e alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos no ano de 2012.

A escola apresentava um clima institucional de cooperação e coleguismo, realçado pelo formato de gestão utilizado pela equipe gestora e pedagógica. Por anos seguidos a escola citada apareceu com altos índices no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A principal característica do trabalho realizado nessa escola era a coletividade. Os trabalhos eram planejados coletivamente e as decisões também eram tomadas pelo colegiado de professores, auxiliares e pais.

Durante os períodos letivos de março de dois e quatro a dezembro de dois mil e catorze trabalhei e ainda trabalho como professora alfabetizadora, atuando com turmas de primeiro e segundo anos. No entendimento das Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 50p.) para se promover a aprendizagem dos estudantes é fundamental:

O investimento na formação do professor num processo de desenvolvimento profissional docente que possibilite a ele olhar sua própria trajetória profissional de forma reflexiva e assumir o compromisso com o processo de ensino aprendizagem, descobrindo o que ainda precisa aprender e desafiando-se a aprimorar suas práticas pedagógicas a cada dia.

Esses anos foram decisivos na construção da minha carreira, pois juntamente com a equipe de coordenação da escola desenvolvemos um projeto de alfabetização pautado nas ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberoski, no que se refere aos níveis psicogenéticos da escrita. Como sugeri as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 28p.):

A partir das contribuições da Psicolinguística, na perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, de Emília Ferreiro (2001), houve uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, uma vez que alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e reduziu a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita (alfabetização) e práticas efetivas de leitura e escrita (letramento).

Com base no livro *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberoski realizamos um trabalho pautado nos seguintes princípios: leitura de livros sobre alfabetização, coordenação pedagógica entre as turmas de alfabetização e a coordenadora, utilização de testes da psicogênese da escrita para diagnosticar os níveis da escrita presentes em cada sala de aula, realização de “rodízios” entre as turmas atendendo as necessidades de cada nível da psicogênese, produção de textos coletivos pautados nos acontecimentos da escola, utilização do método analítico, produção de livretos dos alunos dentro das temáticas trabalhadas, avaliação contínua para possíveis remanejamentos dos alunos quanto aos níveis psicogenéticos. Como apresenta as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012.84p.):

A alfabetização deve se desenvolver, portanto, em quatro práticas de ação. São elas: Leitura e Interpretação; Produção de Textos; Análise Linguística e Sistematização do Código. Com base nos estudos da pesquisadora Lígia Klein, dos linguistas Artur Gomes de Moraes e Jaime Zorzi, Stella Maris Bortoloni e Irandé Antunes que são apresentados, também, as reflexões e ampliações no entendimento da metodologia da alfabetização.

Quando assumi, em dois mil e quatro, o concurso para professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, não tinha experiência com alfabetização, pois somente havia atuado como professora de maternal em uma escola particular. Então quando me apresentei na Escola Classe do Paranoá às turmas que havia para escolha eram justamente turmas de primeira série (alfabetização).

Naquela época essas turmas eram o “bicho-papão” dos professores, pois não havia incentivos para os profissionais que desejassem trabalhar com essas turmas. Os principais incentivos reivindicados, pelos professores da época, eram uma gratificação salarial e cursos

de formação específicos para os profissionais atuantes com turmas de alfabetização. Assim, como uma professora que chegou a escola após a escolha de turma, me restou escolher uma das três turmas de alfabetização.

Consumada a escolha trilhou-se o caminho que me fixaria como professora alfabetizadora, caminho esse pautado no estudo e na leitura sobre: “O que é turma de alfabetização”; “Leitura, escrita e produção textual na alfabetização”; “Educação matemática na alfabetização”; “Ambiente alfabetizador”; “Texto coletivo”; “Níveis da psicogênese”; Rodízios de alunos por níveis psicogenéticos”; “Atividades específicas para cada nível da psicogênese”.

A leitura de livros sobre alfabetização me auxiliou bastante na compreensão do papel do professor nesse tipo de classe, as metodologias e atividades mais adequadas e eficientes. O trabalho de leitura e a coordenação pedagógica coletiva foram experiências marcantes no construir da minha carreira. Assim que a coordenadora percebeu a minha inexperiência em turmas de alfabetização ela me emprestou livros do seu acervo pessoal para me auxiliar. Essa atitude eu não esqueço, me marcou profundamente, ser recebida na Secretaria de Educação do Distrito Federal com um amparo baseado na leitura de livros sobre a turma que eu estava atuando marcou e desenhou a minha trajetória profissional.

Cada professora trazia consigo suas angústias de recém contratadas, porém o suporte pedagógico encontrado nas coordenações coletivas tornou-se um momento de partilha e construção de estratégias pedagógicas que surtiram efeito, tanto no que diz respeito à aprendizagem dos alunos quanto na relação de companheirismo estabelecido entre nós. Como sugeri as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012.21p.)

Na coordenação pedagógica coletiva, os professores devem avaliar, refletir, e planejar estratégias pedagógicas mais adequadas e indicadas a sua turma e a cada estudante. Outro momento valioso é o planejamento com pares em que os professores atuantes no mesmo ano de escolarização do Bloco Inicial de Alfabetização se juntam para trocar experiências, enriquecer ideias e lançar olhares diferentes para a realidade da unidade escolar e dos estudantes. Esses momentos oportunizam o planejamento como ato coletivo, interativo, com a articulação e o envolvimento dos profissionais por um objetivo comum: a aprendizagem.

As coordenações aconteciam nas terças-feiras pela manhã e era o momento que cada uma de nós tinha para revelar como havia sido a semana anterior e quais os caminhos que iríamos seguir na semana atual. Nas coordenações realizávamos as seguintes tarefas: Socialização do que foi trabalhado em sala de aula e suas repercussões; Apresentação, pela

coordenadora, de sugestões de atividades; Fechamento das atividades a serem realizadas na semana; Pesquisa, separação e produção de materiais para as aulas da semana seguinte.

Com essa experiência de coordenação coletiva tive a oportunidade de vivenciar a importância do coordenador como direcionador do trabalho pedagógico a ser realizado na escola. Como construção do meu conhecimento, posso elencar a função do coordenador como sendo responsável: Pelo elo entre a equipe da direção e a equipe de professores; Pela coesão das ideias pedagógicas; Pela pesquisa de sugestões de atividades e metodologias mais adequadas as turmas; Pelo incentivo a leitura de materiais específicos da área de atuação do professor; Pela co-produção de materiais pedagógicos; Pelo apoio direto ao professor nas questões didáticas e pedagógicas; Pela implementação da coordenação coletiva; Pelo incentivo a formação continuada dos professores; Pela implantação de projetos que atendam as demandas imediatas da escola.

A coordenação coletiva perpassava pela atuação consciente e mobilizadora do coordenador pedagógico.

Dada a inexperiência das três professoras que assumiram as turmas de alfabetização, o apoio recebido via coordenadora local foi preciso e eficiente. Como afirma Villas Boas (2010)

Uma das funções mais importantes do planejamento é assegurar a unidade e coerência do trabalho pedagógico da escola como um todo e o de cada turma em particular.

Os testes da psicogênese são um recurso avaliativo que demonstra ao professor o reflexo das hipóteses de escrita que estão sendo construídas por seus alunos.

Durante o processo de alfabetização a análise das hipóteses de escrita deve ser contínua, pois é a partir das hipóteses de escrita que são planejadas as ações, atividades e intervenções para que os alunos possam superar suas hipóteses iniciais e evoluir até a escrita alfabética.

Sendo assim, dentre as várias maneiras de avaliar a apropriação da escrita pelas crianças, utilizávamos como suporte de reflexão da nossa prática o teste da psicogênese. Muito se questiona a simbologia dos testes psicogenéticos, no entanto, foi a partir do conhecimento sobre as hipóteses de escrita, construídas pelos alfabetizandos, que nós, professores, mudamos nosso olhar sobre o “erro”.

A análise do suposto erro de escrita, durante o caminhar para a escrita alfabética, é a única maneira de se planejar ações efetivas para que ocorra a alfabetização. Esse olhar sobre o

percurso que a criança constrói ao longo de seus registros escritos somente teve sentido para nós, professores, a partir do conhecimento das ideias apresentadas por Emília Ferreiro, no que se refere ao processo individual de construção e apropriação da escrita.

Esse conhecimento sobre os níveis da psicogênese da escrita tem levado os professores alfabetizadores a refletir a escrita das crianças e a planejar atividades e ações específicas para a desestabilização de hipóteses de escritas consolidadas pelos alunos.

Durante as análises dos materiais escritos dos alunos percebe-se que as hipóteses são heterogêneas podendo haver os seguintes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, na mesma sala. Depois de feito o diagnóstico, primeira etapa, segue-se para o planejamento de atividades que atendam as necessidades de cada nível.

Essa avaliação deve ser feita periodicamente, pois o processo de avanço nas hipóteses ocorre de maneira rápida e autônoma. Todo esse conhecimento trouxe para as salas de alfabetização a certeza que as crianças constroem escrita individual e criam hipóteses para se comunicarem livremente através da escrita, bem como, instrumentalizou os professores para compreenderem esse processo ao quais os alunos passam até construírem sua escrita alfabética.

Logo após serem feitas as avaliações e o agrupamento dos alunos segundo o nível psicogenético de escrita, realizávamos o rodízio de alunos entre as professoras. Como apresenta as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012) como sendo:

Uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes. É uma estratégia pedagógica que permite o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos, que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo ano letivo. No reagrupamento interclasse pode-se planejar atividades comuns a todos e atividades diversificadas. A ação é a participação dos estudantes e dos professores de um mesmo ano ou entre os diferentes anos do Bloco Inicial de Alfabetização, permitindo o intercâmbio entre as turmas. Acontece ao mesmo tempo, com todos os estudantes das turmas do Bloco envolvidas e no próprio turno de estudo. O planejamento deve ocorrer nos momentos de coordenação pedagógica a partir de objetivos definidos pelos professores envolvidos, que estabelecerão critérios intencionais de reagrupamento interclasse. É importante que durante o planejamento desta estratégia sejam consideradas as potencialidades dos professores. As intervenções pedagógicas em cada grupo de alunos poderão ser realizadas evidenciando-se as habilidades de cada professor.

Acontecia da seguinte maneira, cada professora escolhia o nível ao qual mais se identificava, entre pré- silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, e ficava responsável por todos os alunos, nesse nível, das três turmas de alfabetização. Assim a professora que

ficou com o nível pré-silábico, por exemplo, planejaria atividades voltadas a atender somente as necessidades existentes nesse nível de progressão da escrita alfabética. Como afirma as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 29p.):

Essa mudança de paradigma permitiu identificar e explicar o processo por meio do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é, o processo por meio do qual o estudante, partindo do desenho (fase pré-silábica) para expressar seu pensamento de forma gráfica, passa pela fase silábica e se torna alfabética, reconstruindo a trajetória pela qual passou a humanidade, desde o homem primitivo.

E assim cada professora ficava com os alunos em um determinado nível psicogenético da escrita, durante três dias na semana, onde seriam desenvolvidas atividades específicas de desequilíbrio das hipóteses construídas pelas crianças para escrita alfabética.

Outro aspecto importante durante o processo de construção da escrita é a elaboração de ações e atividades alfabetizadoras e ambientes alfabetizador.

Como alfabetizar sem planejar ações específicas para cada criança?

Para Cagliari (2008) quanto mais ciente estiver o professor:

De como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como o estudante se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições se terá de encaminhar de forma agradável e produtiva os processos educativos, percebe que o processo de alfabetização inclui vários fatores, e que organizar e explicitar os eixos como norteadores do trabalho a ser desenvolvido no Bloco Inicial de Alfabetização, promoverá um processo de aprendizagem mais qualitativo.

Cada aluno percorre um caminho íntimo e particular de apropriação da escrita alfabética. Por isso o planejamento do professor, deve ser pautado na reflexão sobre as escritas produzidas pelos alunos, na elaboração de atividades que desequilibrem as hipóteses construídas pelas crianças e na avaliação contínua e formativa.

Cada nível de escrita apresentado pelos alunos requer do professor um olhar específico para suas necessidades. Dentro dessa perspectiva de construção da escrita alfabética individual e autônoma por cada criança, a sala de aula não é mais um todo homogêneo, mas um espaço coletivo onde ocorrem as construções individuais de escrita alfabética. Dentro desse emaranhado de sinapses, acontecendo ao mesmo tempo, cabe ao professor intervir, com ações específicas, dentro da necessidade de cada um, como apresenta o documento Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 20p.):



O ato de planejar não deve ser entendido como uma mera exigência burocrática, mas como uma forma de acompanhar, de prever, de organizar, de interagir e de avaliar as ações e estratégias pedagógicas adequadas a cada estudante ou grupo de estudantes.

A produção textual coletiva é uma maneira de apresentar às crianças a formatação dos diferentes gêneros textuais antes mesmo da apropriação da escrita alfabética.

No texto coletivo o professor é o escriba e as crianças são os autores do texto. Nesse formato as crianças, ainda em processo de alfabetização participam ativamente da construção de textos de quaisquer gêneros, sendo produtoras de ideias.

O método analítico se caracteriza pela utilização do texto como precursor dos processos de alfabetização. O texto é uma unidade da escrita alfabética, formada por um todo coeso e repleto de sentidos, significados. Nesse sentido as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 83p.) concebe o texto:

Como objeto de estudo, onde primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes sempre em função do todo) e, para que se chegue à compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, é o texto que vai conduzindo a análise das questões textuais e é em função dele que se recorre as determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, etc.

Ao partir do texto, o professor apresenta as crianças tanto, à utilização social da escrita alfabética, como as possibilidades de comunicação que a escrita alfabética nos proporciona, dentro dos gêneros textuais. As Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização BIA (Brasília, 2012.83p.) indica que para realizar o Ensino da Língua a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela:

Que contempla de maneira articulada e simultânea a alfabetização e o letramento. Nessa perspectiva, o Bloco Inicial de Alfabetização, organizará seu trabalho sempre articulando alfabetização/letramento pautado no texto.

Partir de um todo com sentido, com circulação e utilização social, para as partes menores (sílabas, letras, consoantes, vogais) demonstra aos alfabetizandos que escrever tem uma utilização real. O método analítico propõe a utilização de gêneros textuais diversos, bem como, a produção de textos coletivos e individuais que signifiquem o ato de escrever.

Na nossa sociedade utilizamos a escrita alfabética com funções sociais bem estabelecidas, escrevemos para nos comunicarmos com o mundo, e para cada intenção, existe um tipo de texto específico. Então é isso que devemos ensinar em nossas classes de alfabetização, que escrever é uma ação social e que todos podem escrever. Nesse sentido as

Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 30p) que a ação pedagógica deva:

Contemplar, simultaneamente, a alfabetização e o letramento, nos seus diversos campos de conhecimento e assegurar ao estudante a apropriação do sistema alfabético de escrita que envolve, especificamente, a dimensão linguística do código com seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintéticos, à medida que ele se apropria do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

A produção de livretos partiu da proposta de escrita com função social. A escrita não é algo exclusivo da escola, tão pouco, das classes de alfabetização. Escrever significa está no mundo, fazer história. Por isso priorizamos a construção de livretos que continham textos de vários gêneros textuais e que circulavam pela escola como produção escrita acessível à leitura de todos.

Nos livretos tinham textos escritos tanto coletivamente como individualmente. Esses livros davam sentido ao processo de alfabetização, pois se escreveria para comunicar-se com outros alunos da escola.

A avaliação contínua se apresenta como principal característica dos processos de alfabetização, pois é a partir dela que ocorre o planejamento das ações alfabetizadoras. Como afirma as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 20p.)

O planejamento é um fator que traz qualidade ao trabalho pedagógico a partir do momento que aponta, com clareza, aonde se quer chegar, levanta questionamentos e indica caminhos.

Nas classes de alfabetização o aluno encontra-se num constante caminhar rumo à apropriação da escrita alfabética e o professor deve estar atento aos passos já dados por cada aluno. A avaliação dos alfabetizandos é sempre formativa com o objetivo de desenvolver práticas de ensino que auxiliem as crianças a sanarem suas dificuldades.

A avaliação contínua e formativa apóia-se, também, na necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, possibilitando ajustes, a depender das necessidades da turma. No caso do nosso trabalho utilizávamos a avaliação como meio de remanejar os alunos dentro das turmas com base nos níveis psicogenéticos alcançados pelos alunos. Como suscita as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA (Brasília, 2012. 20p.):

O planejamento, como ação-reflexão-ação, deverá partir de uma avaliação diagnóstica, dentro de uma concepção formativa, em consonância com as Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (...) a escola pública do Distrito Federal deve formar pessoas letradas no sentido de abrir possibilidades de entrada de outras vozes em suas histórias de vida, em seu

mundo, para ver, viver, ser e ter uma perspectiva de sujeitos organizadores e partilhadores dos seus saberes significativos. Enfim, o desafio é promover a aprendizagem para a formação integral.

Esse reagrupamento ocorria constantemente, devido à rapidez que se dá o avanço das hipóteses de escrita das crianças. Na verdade, o nosso principal objetivo, com toda essa organização pedagógica, era que todos os alunos se apropriassem da leitura e da escrita como recurso de atuação social. Com base no que prevê as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (Brasília, 2012. 31p.).

E assim, dentro das proposições dos documentos oficiais que regem a educação pública do Distrito Federal, que construímos o nosso trabalho com alfabetização e letramento, pautado na leitura, no estudo e na formação continuada em serviço.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento são requisitos básicos para a inserção do indivíduo na realidade social, já que vivemos em uma sociedade totalmente grafocêntrica. Os professores desejam que os estudantes sejam capazes de ler e interpretar o mundo que o cerca. Cientes de suas necessidades de alfabetização para uso cotidiano: tomar ônibus, ler a Bíblia, fazer uma lista de compras, escrever um bilhete, enviar uma E-MAIL, etc.

A proposta desse relato traduz a intenção de construir uma prática de alfabetização e letramento que propicie a reflexão sobre o fazer pedagógico, de modo que o educando tenha acesso a saberes essenciais a sua formação como sujeito autônomo, crítico e atuante competente em todas as esferas da sociedade.

Traz, assim, uma concepção pedagógica, que tem como eixo integrador uma associação entre alfabetização e letramento, cuja diferenciação, segundo Soares (1998), é que a primeira “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagens de habilidades para leitura, para a escrita e para as chamadas práticas de linguagem, e a segunda, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Essa última objetiva, sobretudo, levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.”

Apresenta princípios metodológicos que preveem acompanhamento constante do aluno, avaliação contínua, produção textual, formação continuada em serviço, reagrupamento, coordenação coletiva. Contudo, mesmo que se reconheça que, no âmbito da instituição educacional foram desenvolvidas ações que, efetivamente, viabilizaram o ensino da língua portuguesa, em sua plenitude há de se reconhecer a necessidade de cada escola se responsabilizar pelo apoio e formação continuada prática e teórica aos docentes.

As práticas de apropriação da leitura e da escrita utilizadas pelos professores de classes de alfabetização necessitam de aportes teóricos que as sustentem, pois a dificuldade em desenvolver um trabalho pedagógico, centrado na heterogeneidade dos educandos, revela a fragilidade de alguns professores.

Classe onde a criança aprende é aquela na qual o professor é um constante questionador de como ocorrem às aprendizagens. Por isso a importância do professor ser pesquisador, questionador e escritor da sua própria prática.

Apesar das dificuldades que enfrentam, os educadores buscam alternativas, para driblar os problemas e realizar uma alfabetização que visa à aprendizagem significativa, levando em consideração todos os aspectos apresentados pelos estudantes.

Por meio da utilização de diferentes gêneros textuais percebi que o processo de alfabetização pode se tornar muito mais prazeroso, oportunizando o enriquecimento do vocabulário dos alunos e a construção do conhecimento por eles, de maneira mais autônoma.

Mediando situações sociolinguísticas, foi possível valorizar o conhecimento prévio trazido pelos educandos, se apropriando de relações sociais, dentro de um ensino dialógico (BARBATO, 2007), que oportunizou a todos, várias maneiras de aprender e praticar, a leitura, a escrita e a oralidade em diferentes eventos comunicativos.

Diante do que foi exposto, pode-se inferir que para alfabetizar letrando, são necessárias ações desde a utilização de diversos tipos de textos, pelo professor, até a responsabilidade das instituições de ensino no apoio e formação em serviço dos docentes.

**3ª PARTE: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Desejo concluir, essa etapa desse Trabalho Final de Curso, com uma reflexão a cerca de escolhas, e para tanto quero compartilhar o poema de Cecília Meireles, Ou isto ou aquilo, a seguir:

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo. . .  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Nesse sentido pode-se perguntar: Mas qual o lugar da escolha, na prática didática pedagógica de cada professor?

É neste sentido que a ética profissional toma forma, quando parte das escolhas feitas diante das realidades apresentadas.

Pode-se afirmar que a educação não é neutra, que as práticas de sala de aula não são inertes, todo processo educacional é político, passa por algum idealismo.

Assim o ensino implica abandonar hábitos, mudar de língua, partir do lugar onde se nasceu. Não existe educação se não houver o “levanta-te e vai”. (...) é, sobretudo encontrar o outro, porque é com ele que se aprende. É óbvio que se você encontrar pessoas cuja língua é a mesma, que têm os seus hábitos e a sua religião, você não aprende nada.

A alteridade é essencial. (...) Todo aprendizado é a mistura de um eu e de um outro, que resulta num mestiço, o terceiro instruído.” (Serres, 1993.)

É dentro dessa perspectiva que me construo a cada dia professora, na certeza da minha participação na vida do outro e na satisfação de misturar-me aos diversos saberes trazidos por cada criança.

Quero continuar a escolher pela educação.

Educação para além das modificações necessárias aos currículos empregados aos processos de escolarização, educação da formação inicial e continuada dos professores, educação para o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico, educação voltada para a construção da identidade dos educandos.

Nunca é tarde para realizar sonhos. Universidade de Brasília – UnB. Sonho Realizado.

Agora é possível prosseguir meus estudos dentro dessa casa, Mestrado e Doutorado, aí vou eu!



## REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ANTUNES, Irandé. Língua, Texto e Ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

Autêntica, 2003.

Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte:

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - 1a a 4a Séries. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1a a 4a Séries. Brasília, MEC/SEF, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. 10 ed. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CEALE. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Caderno 2, Belo Horizonte: CEALE, 2004.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. Escrever e ler. v.1: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL GDF, Secretaria de Educação, FEDF. Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal – ensino fundamental 1ª a 4ª série. Brasília: SE/FEDF, 2000.

FERREIRO, Emília. “Alfabetização e cultura escrita”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 30.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades lingüísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1997.

HOUAISS, A. e Villar, M. de S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KATO, Mary A. No mundo da escrita – uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LEMLE, Miriam. O que a linguística tem a dizer ao alfabetizador. In: Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. Brasília, MEC-INEP, 1984.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: 2000.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPEZ, Eliane

Parâmetros Curriculares Nacionais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries) – Introdução, v. 1. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

RAMOS, Graciliano. Infância. 3. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

REIS, Renato Hilário dos Reis. A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SERRES, M. Filosofia mestiça: le tiers-instruit. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

SILVA, Edileuza F. da. Curso de Pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e suas implicações na prática pedagógica. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UnB, Faculdade de Educação.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento, 2<sup>o</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Linguagem e escola – Uma perspectiva social. 17 ed. 9. reimpr. São Paulo: Ática, 2002.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez, 2010.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto de Intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia. Campinas: SP, Papirus, 2010.

VYGOTSKY, L. S. (1989). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1998). Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes.